

氏 名	田 中 信 之
生 年 月 日	
本 籍	
学 位 の 種 類	博士 (学術)
学 位 記 番 号	社博甲第 117 号
学位授与の日付	平成 23 年 9 月 27 日
学位授与の要件	課程博士 (学位規則第 4 条第 1 項)
学位授与の題目	日本語教育におけるピア・レスポンスの研究 ー有効性と自律性の観点からー (An Analysis of Peer Response in Japanese as a Second Language: From the perspective of effectiveness and autonomy)
論文審査委員	委員長 加藤 和夫 委 員 大瀧 幸子, 萱原 道春 深澤のぞみ, 高山 知明

学 位 論 文 要 旨

本研究は、日本語教育におけるピア・レスポンス (peer response) を有効性と自律性の観点から考察したものである。

日本語教育における作文指導の目的は、学習者の作文能力を向上させることだけではなく、文章執筆における学習者の自律性を高めることにある。しかしながら、従来の作文指導の中心である、文法・語彙等を直接訂正する教師添削では、学習者を教師に依存させてしまうおそれがあり、学習者の自律という目的とは相反する結果となることがある。このような状況において、本研究では、学習者同士が協働的に推敲活動を行うピア・レスポンスを取り上げ、検討した。

ピア・レスポンスは、多様な仲間からのフィードバックが受けられることや、それらのフィードバックを通して、批判的思考が身に付くことなどの利点がある一方、東アジア系学習者はピア・レスポンス活動に適応しにくいという指摘もある。そのため、本研究では、ビリーフ調査を行い、その調査結果をもとに実践を改善することを目指した。そのうえで、本研究では、(1) ピア・レスポンスがフィードバック活動として有効か、(2) ピア・レスポンス導入により、学習者の自律性にどのような影響を及ぼすのかを検討した。本研究の目的は、これらの二つの研究課題の分析によって、日本語教育におけるピア・レスポンスの意義を考察することである。

本研究は、大きく分けて、ピア・レスポンスの改善を目的とする研究 (第 2 章) と、研究課題を実証する研究 (第 3 章および第 4 章) という二つの部分で構成されている。

第 2 章は、ピア・レスポンスに対するビリーフを調査することにより、実践の改善を行うことを目的とした。

第 1 節ではアンケートによるビリーフ調査を行った結果、先行研究ではピア・レスポンスについて否定的な結果が見られたが、本節ではむしろ学習者の積極的な意識が見られた。し

かしながら、仲間に作文を読まれたくないという活動に消極的な意識が見られたこと、クラスの仲間の作文を訂正することに否定的な意識も見られたことから、ピア・レスポンスの実施方法を十分に検討する必要があることが明らかとなった。

第2節では、第1節の結果をもとに、記述ピア・レスポンスを取り入れた作文授業を行い、ピア・レスポンスに対し、どのようなビリーフを持つか調査した。その結果、コメントを書くこと、仲間のコメントの効果には否定的なビリーフが見られた。しかし、これらはすべての学習者に共通するものでなく、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読まれることには肯定的なビリーフが見られた。これらのことから、東アジア系学習者（本節では中国人学習者）は必ずしもピア・レスポンスに否定的だとは言えないことが明らかとなった。

以上の結果に基づき、改善策として、(1) 話し合いの方法を取り入れること、(2) 導入法の充実を図ること、(3) 教師の介入を多くすることの3点を提案した。

第3節では、前節の改善案を受け、口頭ピア・レスポンスを実践し、ビリーフ調査をもとに話し合いの問題点を考察した。その結果、学習者は記述コメントより、仲間と話し合う方法のほうを好む傾向があることがわかった。しかし一方で、(1) 教師への依存度の高さ（自律性の低さ）、(2) 個性の差異、(3) 日本語能力の制限、により活動に適応できないということが明らかとなった。

話し合いについては、「基本的には日本語で話し、うまく表現できないときは母語で話したい」と考えている学習者が多かったにもかかわらず、実際の話し合いでは母語を多用している学習者が多く見られた。以上のことから、母語利用を検討する必要があるが、まずは学習者のできるだけ日本語で話したいという意識を活動に生かすべきだという提案をした。

第4節では、前節で課題となった話し合いにおける母語利用について検討した。ピア・レスポンスにおける話し合いの言語、および、それと深く関わるグループ編成について、実践を行い、ビリーフ調査をもとに改善を行った。

前期授業では教師がグループ編成をし、日本語で話し合いを行った。授業後の調査の結果、①母語で話したい②グループに不満がある等の意見があった。そこで、後期授業では話し合いの言語を特定せず、グループ編成も自由にした。後期授業の後、調査した結果、前期授業の問題点は解決できたが、新たな問題が出てきた。①日本語で話したい学習者がその機会を失った、②活動に集中しなくなった、等である。今後は以下のように実践を改善し、実施することを提案した。(1) 話し合いの言語については、日本語と母語のどちらがいいということではなく、なぜ教師の指示する言語を用いるのかを学習者に明確に説明すること、(2) グループ編成は教師が行うが、一部に自由な編成を取り入れること、の2点である。

第2章には残された課題が二つある。一つ目は、教師依存の学習者に対する活動改善である。二つ目の課題はグループの人間関係作りである。前者については第4章で考察した。後者については、作文の完成まで仲間とのかかわりを増やすこと、作文の目標を共有化すること、グループの存続期間を見直すことを提案した。

第3章では、ピア・レスポンスの有効性を検証した（研究課題1）。

第1節では、作文プロダクトの観点からピア・レスポンスの効果を検証した。先行研究では、ピア・レスポンスは作文の内容や構成の評点を向上させるという結果がある一方で、ピア・レスポンス後の推敲は表面的な推敲の割合が非常に高いという矛盾した結果が見られた。そこで、先行研究における分析方法の問題点を整理したうえで、次の2点を提案した。(1) ピア・レスポンス後の推敲において、作文評価が向上するかどうかを調べるため、第一作文と推敲作文を比較すること、(2) ピア・レスポンス後の推敲作文の変化についてアイデア・

ユニットを用いた分析を行うこと、である。

このような分析方法を用い、ピア・レスポンスの有効性を分析した結果、ピア・レスポンス後の推敲により、作文評価、特に内容の評点が向上する傾向が示された。

しかし、第1節には、第一作文と推敲作文の比較方法や、推敲ソースを分析していないことなど、課題が残った。さらに、フィードバックに関する教示(instruction)も再検討する必要があることを指摘した。この二つの課題については第3節で分析した。

第2節では、フィードバックの教示の観点から、どのように推敲を指導したらよいかを考察した。

推敲に関する講義が推敲結果にどのような効果を及ぼすのか調査した。二つの条件(講義を受ける群、講義を受けない群)を設定し、作文を推敲させた。講義では作文の内容・構成の推敲を促すために、推敲基準を示した。講義の効果を調べるために、推敲前と推敲後の作文を量的、質的、誤用率、および作文評価の面から分析した結果、本節における講義は、作文の質的变化を大きくさせたが、作文評価は向上させなかった。すなわち、講義の効果は認められるが、講義内容および方法は再検討する必要があると言える。このような結果から、第3節では、推敲基準を示すだけではなく、学習項目をもとにした講義を検討し、ピア・レスポンスを実践した。

第3節では、第1節および第2節の結果を踏まえ、ピア・レスポンスを実施した。第1節で述べた分析方法、(1)ピア・レスポンス後の推敲において、作文評価が向上するかどうかを調べるため、第一作文と推敲作文を比較すること、(2)ピア・レスポンス後の推敲作文の変化についてアイデア・ユニットを用いた分析を行うこと、に加え、(3)推敲におけるピア・レスポンスの影響を明らかにするため、推敲の際のソースをポスト・インタビューにより特定すること、を提案した。

本節におけるフィードバックの教示は、学習項目(論理性、文章構成など)に基づき、作文の内容・構成のみについてフィードバックを行わせるものであった。ただ内容・構成に関する推敲基準を示すのではなく、授業において学習した知識をもとにして、推敲するように促した。

ピア・レスポンスの実施後、上述した三つの方法によって分析した結果、以下の二つの効果が確認できた。(1)ピア・レスポンスは推敲全体の約7割に影響していた。また、文章の意味内容に影響を及ぼす推敲のうち、約9割がピア・レスポンスによるものであった。(2)第一作文に比べ、第二作文の評点は、作文の「構成」では有意に向上し、「内容」では向上する傾向が見られた。

これらのことから、ピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きな影響を及ぼしていることが明らかとなった。また、ピア・レスポンスを効果的に行うためには、単にフィードバックの焦点を絞った教示をするだけではなく、講義やフィードバックの練習等と有機的に結びつけた教示を行う必要があることが示唆された。

第4節では、フィードバックの教示と推敲の二つの観点から、学習者作文に対する学習者のフィードバック(ピア・フィードバック)を分析した。内容・構成に関するフィードバックのみを行うように教示し、ピア・レスポンスを実施した後、ピア・フィードバックを分析した。その結果、(1)フィードバックに関する教示がピア・フィードバックの対象や妥当性に強く影響していること、(2)書き手である学習者はピア・フィードバックの妥当性を判断し、採用するため、推敲成功率が高いことがわかった。

ピア・フィードバックは教師フィードバックのように完全なものではない。だが、ピア・フィードバックの不完全さを補うものとして、学習者にはピア・フィードバックの妥当性を判断する能力があることが明らかとなった。

第4章では、ピア・レスポンス導入による自律性への影響を調べた（研究課題2）。第1章および第2章では、学習者の教師依存度の高さがピア・レスポンス実施の障害になっていることを指摘した。そこで、このように教師依存度の高い学習者のためにデザインされたピア・レスポンスを実施することにより、日本語学習者がピア・レスポンスに適応するかを分析した。第2章で述べたように、教師依存的な学習者ほど協働学習に適応できないことから、協働学習に適応していくことが学習者の自律につながると考えられる。本章では、学習者のピア・レスポンスへの適応の分析を通して、ピア・レスポンスが自律的な書き手を育成する活動となり得るのかを検討した。

テキストマイニングを用い、学習者の内省文を分析した結果、活動第1回目後の内省文に比べ、活動第3回目後の内省文では活動の熟達化が見られること、学習者が作文能力の向上を実感していることなど、ピア・レスポンスに適応していることが窺えた。このことから、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示すことができた。

ただし、一部の学習者には仲間に依存する意識や潜在的な教師主導の学習観があり、ピア・レスポンスに適応できないケースが見られた。

本研究の成果は三つ挙げられる。第一の成果は、ビリーフ調査によるピア・レスポンス改善の可能性を示したことである。第二の成果は、ピア・レスポンスの有効性を示したことである。これには二つの要因が挙げられる。一つは、ピア・レスポンス分析方法を再検討したことで、もう一つはフィードバックに関する教示内容および方法を改善したことである。第三の成果は、協働学習と自律性との関連性を指摘し、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示したことである。

本研究ではピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きな影響を及ぼしていることを明らかとしたが、ピア・レスポンスが学習者の推敲能力の向上に貢献したか否かは明らかにしていない。本研究におけるピア・レスポンスの有効性の検証は、作文指導による学習者の作文能力向上のための基礎的研究であり、今後はピア・レスポンスを継続することによって、学習者の推敲能力が向上するかを分析する必要がある。また、第4章において、一部の学習者にピア・レスポンスに適応できない学習者が見られたが、今後も実践の改善を図っていく必要がある。

Abstract

The purpose of essay writing guidance in Japanese language education is not only to improve the student's ability in essay writing but to also enhance the student's autonomy, or sense of self-responsibility when writing. Students carried out the peer response activity, were then surveyed and after analysing their responses, improvements were made to the peer response activity. In addition, the effectiveness of using peer response in feedback activities and whether the use of peer response leads to improvement in the student's autonomy was reviewed. This study, based on the analysis of these 2 aspects, examined the significance of peer response in Japanese language education.

After exploring the effectiveness of peer response, it was evident that peer response played a large influence in how students revised the organization and content of their

essays. In order to carry out peer response activities effectively, it is implied that the method and content of instruction needs to be considered carefully. Furthermore, it was clear that students were able to judge the relevance of peer feedback and there were indications that this activity contributed to how students revised their work from peer response.

It was understood that students adapted to peer response from analyzing their reflective writings after carrying out the peer response activities. Students who were teacher dependent can adapt to collaborative learning, which leads to autonomous learners. This is a result of the effectiveness of peer response improving autonomy.

Based on this study, it became clear the effectiveness feedback has on peer response and at the same time, the possibilities as an activity to cultivate an autonomous writer.

論文審査の結果の要旨

田中氏は修士論文以来、日本語教育における作文指導をテーマに研究を続けてきた。そして、日本語教育における作文指導の目的は、学習者の作文能力を向上させることだけでなく、文章執筆時における学習者の自律性¹を高めることにもあるとして、そのための効果的指導方法を、日本語教育で1990年代後半から作文教育に取り入れられるようになったピア・レスポンス²に求めて、この間、勤務先の北陸大学留学生別科において様々な教育実践、そして学習者に寄り添った丁寧な検証と分析を行ってきた。

本論文は、(1)ピア・レスポンスがフィードバック活動として有効か、(2)ピア・レスポンスの導入により学習者の自律性にどのような影響を及ぼすか、を課題として検討し、これら二つの課題の分析によって、日本語教育におけるピア・レスポンスの意義を考察しようとしたものである。

第1章では、日本語教育における作文教育の問題の所在を明らかにするために、1970年代から90年代後半までの日本語教育で教師主導型の作文指導、作文プロダクト重視の作文指導が行われてきたことを確認し、そこでは教師依存の学習者を生み出す可能性が高いことを指摘している。そして、1980年代から英語教育で行われるようになってきたプロセス重視の作文指導の影響、それによって従来の教師添削中心のフィードバック方法から、プロセス重視のフィードバックが取り入れられるようになった経緯を明らかにするとともに、プロセス重視のフィードバック方法としてのピア・レスポンスと自己訂正の具体的方法について先行研究をもとに確認し、ピア・レスポンスの利点と問題点、さらにはビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善の可能性を指摘した。

以下、本論文は、第2章のピア・レスポンスの改善を目的とする研究と、第3章・第4章の研究課題を実証する研究から構成される。

第2章では、東アジア系学習者（中国人学習者）を対象にピア・レスポンスに対するビリーフ³調査を行った結果、先行研究で指摘されているようなピア・レスポンスに対する否定的な意識よりも、むしろ積極的な意識が確認できることを示した。また、一部に見られる否定的意識には、ピア・レスポンス実施方法の十分な検討が必要であることを明らかにした。その上で、まず記述ピア・レスポンスの実践とビリーフ調査を行い、その結果をもとに改善を行った口頭ピア・レスポンスの実践とビリーフ調査から、ピア・レスポンスでは、話し合いの方法を取り入れることとピア・レスポンス活動の導入の充実が重要であることを明らかにし、(1)話し合いの言語については、日本語と母語のいずれが適切かということよりも、なぜ教師が指示する言語を用いるのかを学習者に明確に説明する必要があること、(2)グループ編成は教師が行うが一部に自由な編成を取り入れることを提案している。

第3章では、課題1の検証のため、推敲に関する講義が推敲結果にどのような影響を及ぼすかを調査するとともに、作文プロダクトの観点から、ピア・レスポンスの効果についての先行研究における問題点を整理した上で、ピア・レスポンス後の推敲によって作文評価（3名の日本語教師が3つの観点ごとに5段階評価をした評点の平均点）が向上したかどうかを第一作文と推敲作文を比較することで検証し、ピア・レスポンス後の推敲作文の変化についてアイデア・ユニット⁴を用いて分析するとともに、推敲におけるピア・レスポンスの影響を明らかにするために、推敲のソースを推敲後のインタビューにより特定することを提案している。その結果、ピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きな影響を及ぼしていることが明らかになるとともに、ピア・フィードバックは教師フィードバックのように完全なものではないが、学習者にはその不完全さを補うためのピア・フィードバックの妥当性を

判断する能力があることを明らかにした。

第4章では、課題2の検証のため、ピア・レスポンスの導入による自律性への影響を検討した。第1章・第2章で、学習者の教師依存度の高さがピア・レスポンス、協働学習の実施の障害になることが示唆されたことを受けて、そのような学習者のためにデザインされたピア・レスポンスを実施し、学習者が適応するかどうかの分析を通して、自律的な書き手を育成する活動になり得るかの検討をテキストマイニング⁵を用いて学習者の内省文を分析した。その結果、1回目の後の内省文よりも3回目の後の内省文に活動の熟達化が確認でき、学習者が作文能力の向上を実感していることなど、ピア・レスポンスに適応していることがわかり、自律的な書き手の育成にピア・レスポンスが有効であることが示唆された。

以上、本論文で示された成果をまとめると次の三点に集約できるであろう。

第一の成果は、詳細なビリーフ調査によってピア・レスポンス改善の可能性を示したことであり、第二の成果は、ピア・レスポンス活動の前後の作文評価の比較により、その有効性を示したこと（この点についてはピア・レスポンスの分析方法を再検討したことと、フィードバックに関する教示内容と方法を改善したことによる）、そして第三の成果は、協働学習と自律性との関連を指摘し、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示したことである。

ただ、本研究で残された課題もある。ピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に影響を及ぼしていることは明らかにできたが、それが学習者の作文能力の向上に貢献したかどうかまでは明らかにできていない。その点で、本研究は、作文指導における学習者の作文能力向上のための基礎的研究と位置づけられ、今後はピア・レスポンスを継続しながら、学習者の推敲能力や自律性の獲得が作文能力の向上につながるのかどうかを質的な面だけでなく量的にも検証する必要があると思われるし、ピア・レスポンスという協働学習における教師の役割や教師添削の効果についてもさらに考察する必要があるだろう。

論文検討会でも、審査委員から、ピア・レスポンスの効果を分析・考察するにあたって、教師添削、つまりネイティブとしての資源をどう使うかなど、教師添削との関係についてももう少し議論してほしかったという要望や、この種の研究は最終的にはピア・レスポンスの研究で終わるものではなく、作文能力というものがどういう能力の構成から成り立っているのかということを求めつつ行われるべきで、推敲能力と作文能力がどのように関連するのかを、ICT（Information and Communication Technology）教育などの利用も含めて、今後さらに様々な方法を試しつつ考察していくべきとの指摘もあった。

以上、残された課題は少なくないものの、それらは本論文の不備と言うよりも、このような丁寧な質的研究の成果を基礎として、さらに今後、筆者自身あるいは他の日本語教育研究者によって継続、検証されるべき課題と言うべきであり、本論文が日本語教育（特に作文教育）におけるピア・レスポンス研究進展の過程における一つの到達点として重要な価値を持つものであることは、本論文に収められた既発表論文10編のうち4編が査読付き全国学会誌（うち2編は採択が難しいことで知られる日本語教育学会の『日本語教育』）に掲載され、さらに2編がそれに準ずるものであることから明らかである。よって、本論文が博士学位論文としての水準に十分到達していると評価し、審査委員全員一致で「合格」と判定した。

注

- 1) 作文執筆、推敲を経て完成するまで、自分の作文に責任を持つこと
- 2) ピア・レスポンスとは、学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間（peer）同士で読み合い、意見交換や情報提供（response）を行いながら作文を完成していく活動方法

- 3) 本論文ではビリーフを「学習者が言語学習（その方法や効果）について意識的または無意識的に持っている考え方」と定義
- 4) アイデア・ユニットとは「主語と述語をひとまとまりとした内容を表す単位」のことで、表面変化 IU には、「言い換え」「分割」「統合」、意味変化 IU には「追加」「言い換え」「並べ替え」「分割」「統合」「削除」などがある
- 5) テキストデータを自然言語処理によって単語や文節等に分割し、それらの出現頻度や相関関係などを分析して有用な情報や知見を抽出する手法